دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي

حبيبة لعماري بودلعة
مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية

الملخص

هذا المقال عبارة عن تحليل ونقد لكتاب قواعد اللغة العربية المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، من حيث المنهجية المتبعة لتقديم الدروس، سواء ما يتعلق بالنصوص المعتمد عليها لاستنباط القواعد النحوية، أو محتوى التدريبات النحوية وأنواعها، إلى جانب تقديم بعض الاقتراحات التي رأيناها تساهم في تحسينه، بالاستناد إلى ما ضبطه المنظّرون في تعليميات اللغات من مقاييس علمية وما جاء به أصحاب النظرية الخليلية الحديثة من مبادئ ومفاهيم يمكن استغلالها في ميدان تعليم العربية.

الكلمات المفاتيح

كتاب القواعد - الطريقة - الطور الثالث أساسي - القواعد - التحليل - النقد.

Résume

Cet article est une étude critique et analytique du manuel de grammaire destiné aux élèves de septième année du troisième cycle fondamental. Notre étude consiste en la critique des textes, des formules grammaticales, et les types d'exercices.Tout en se basant sur les notions des théories modernes en didactique des langues et sur la théorie néo-khalilienne

Mots clés

Manuel de grammaire - méthode - troisième cycle fondamental - grammaire - analyse - critique.

Abstract

This article presents a study through which wc have tried to analyse the grammar handbook intended for the seventh year pupils of the third fundamental cycle according to the texts, the gammatical formulae and the exercises types. We have based this study on the notions of modern didactic theories and the neo-khalilian linguistic theory.

Key words

Grammar handbook - method - third fundamental cycl - grammar- analysis- critical.

مقـدّمــة

يعدّ كتاب قواعد اللغة العربية أحد الأركان الرئيسية التي تقوم عليها عمليات التعلّم في مدارسنا لأنه المرجع الأساس الذي يتلقى منه التلميذ معلوماته ويساعده على التعلم الذاتي، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم، في إعداد دروسه وتحقيق الأهداف المرجوة منه، وتخطيط عمله التدريسي،وتعزيز التعلّم وتثبيت المعلومات. إلاّ أنّ الكتاب المدرسي،على أهميته، ما يزال عاجزا عن تحقيق هذه الأهداف المرجوة منه لعدم توفّره على بعض الخصائص والشروط العلمية الصحيحة. وسنحاول في هذا العمل إعطاء نظرة عن واقع كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي[1] من خلال تحليله ونقده ثم تقديم بعض الاقتراحات التي نراها تساهم في تحسينه، بالاستناد إلى ما ضبطه المنظّرون في تعليميات اللغات من مقاييس علمية وما جاء به أصحاب النظرية الخليلية الحديثة[*] من مبادئ ومفاهيم يمكن استغلالها في ميدان تعليم العربية – نذكر على سبيل المثـال مفهومي الانفصـال والابتداء، مفهوم المثــال، مفهومي الأصل والفرع...الخ، التي سيتم شرحها فيما يلي من المقال[**] –.

1. التعريف بكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة

إنّ الكتاب المقرّر لمادّة قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي يحمل عنوان "قواعد اللغة العربية"، وهو من إنتاج المعهد التربوي الوطني، طبعة جديدة، سنة (1995-1996)، ومن تأليف جماعة من الأساتذة.

2. شكله وإخراجه

إنّ لشكل الكتاب وإخراجه أثرا كبيرا على التلاميذ، لأنه يوفّر لهم عنصر الإثارة والتشويق،

---

[1] كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، ط1؛ الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1995-1996

[*] وهي نظرية لسانية عربية حديثة تعتبر امتدادا مباشرا لنظرية النحو العربي الأصيل والتي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه ومن جاء بعدهما من النحاة العباقرة أمثال ابن جني والرضى الاسترابادي، وتعتبر تأويلا علميا لما قاله هؤلاء.

[**] **مفهوما الانفصال والابتداء:** يحددان أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام المفيد مثل كتاب وهذه القطعة تكون منطلقا للحدّ الإجرائي الذي يحدّد به الاسم وما يدخل عليه بكيفية صورية محضة وهذا ما يعرف باسم اللفظة.

مفهوما الأصل والفرع: الأصل هو العنصر الثابت المستمر الذي لا زيادة فيه، والفرع هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل.

مفهوم المثال: هو حد صوري إجرائي تحدد به العناصر اللغوية.

مفهوما الموضع والعلامة العدمية: الموضع هو المكان الذي تظهر فيه بعض العناصر اللغوية في المثال، وهو ناتج عن التحديد الإجرائي. وخلو الموضع من العنصر اللغوي هو الخلو من العلامة أو تركها.

ولمزيد من التوضيحات ينظر كتاب الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، علم اللسان العربي وعلم اللسان العام، باريس: 1979، ج 2.

ونجد غالبا أنّ سبب انصراف التلاميذ عن الكتاب المدرسي هو عدم الاهتمام بشكله وطريقة إخراجه وهذا قد يمتدّ بالطّبع إلى المادة الدراسية نفسها. وعند معاينتنا لكتاب القواعد للسنة السابعة خرجنا بالملاحظات التالية:

– عدم مراعاة الدقة في شكل الكتاب وإخراجه؛ فهو ذو إخراج بسيط وخال من الصّور الملونة أو الكاريكاتورية المعبرة أو الكتابة التي تستثمر خصائص الألوان المناسبة سواء أكان ذلك على المستوى الداخلي أو المستوى الخارجي.

– انعدام وسائل الإيضاح كالرسوم والجداول والقوائم التي تهدف إلى تبسيط محتويات الكتاب، وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقا للفهم وتثبيتا للمعلومات.

3. محتوياته

1.3. عرض البرنامج وطريقة توزيعه

يعدّ برنامج اللغة العربية في السنة السّابعة، المرتكز الأساس، الذي يؤسّس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطّور من جهة، ويعزّز لديهم من جهة ثانية، عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة العربية. فكلّما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في برنامج اللّغة العربية في السنة السابعة، استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في السنوات التعليمية اللاحقة الثامنة والتاسعة، و في مرحلة التعليم الثانوي.

يحتوي كتاب القواعد للسنة السّابعة على دروس في النحو والصّرف وجاءت حسب الترتيب التالي:

1- الجملة وأنواعها	14- صيغ المزيد ومعانيها
2- صياغة الكلمة العربية	15- النواسخ: كان وأخواتها
3- عناصر الجملة الفعلية	16- النواسخ: إن وأخواتها
4- أزمنة الفعل: صياغة المضارع والأمر	17- المصدر الثلاثي وغير الثلاثي
5- الفعل المبني للمجهول: نائب الفاعل	18- الاسم المجرور
6- المجرد والمزيد	19- جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم
7- الفعل الصحيح والفعل المعتل	20- المفعول المطلق
8- الفعل المضارع المرفوع	21- المفعول فيه
9- المضارع المنصوب	22- المفعول لأجله
10- المضارع المجزوم	23- الحال
11- المبتدأ والخبر	24- التمييز
12- المفرد والمثنى والجمع	25- التوابع: النعت- البدل- العطف- التوكيد
13- النكرة وأنواع المعرفة	

بعد اطّلاعنا على الموضوعات المبرمجة في كتاب القواعد سجّلنا الملاحظات التالية:

أ- الاعتماد على النظرة الإفرادية والتصنيفية في ترتيب الموضوعات النحوية

إنّ لترتيب العناصر اللغوية والتدرّج في تقديمها أهمية كبيرة في تسهيل وتبسيط فهمها على التلاميذ، ومعنى الترتيب هنا ليس الترتيب الخطّي للعناصر اللغوية، وإنّما هو ترتيب من نوع خاص يقتضي تقديم بعض العناصر وتأخير البعض الآخر، أو الجمع بين بعض العناصر في درس واحد وهذا العمل يمكّن التلاميذ من مقابلة العناصر اللغوية مع بعضها البعض. ويمكن ربط مفهوم الترتيب بمفهومي الأصل والفرع وذلك بترتيب المحتويات التعليمية وفق سلّم معرفي متدرّج مع تقديم الأصول دائما على الفروع؛ لأنّ الأصل أبسط من الفرع الذي هو ناتج عن زيادة إيجابية أو سلبية على الأصل. إنّما المطّلع على برنامج السنة السابعة المقرّر في كتاب القواعد لا يعثر على مثل هذه المعتمدات العلمية، لأنّ واضعي البرنامج كان لديهم تصوّر إفرادي وتصنيفي في ترتيب الموضوعات وهو تصوّر النحاة العرب المتأخرين. فقد ابتدأ البرنامج بأعلى مستويات اللغة وهو مستوى التراكيب، حيث برمج درس "الجملة وأنواعها"، ثمّ بعده مباشرة برمج درس متعلق بالمستوى الأدنى للغة وهو مستوى الكلمة بدرس "صياغة الكلمة العربية"، ثم العودة إلى مستوى التراكيب ببرمجة درس "عناصر الجملة الفعلية"، ثمّ مباشرة عرضت سلسة من الدروس المتعلقة بمختلف أنواع الفعل وقد بدئ بتصنيفه كعنصر تتكوّن منه الجملة الفعلية من حيث لزومه وتعديته، لتحدّد فيما بعد أنواعه الأخرى سواء من حيث دلالته الزمنية، أو من حيث بناؤه للمجهول، أو من حيث التغييرات التي تطرأ على بنيته؛ من حيث صحّة حروفه الأصلية واعتلالها أو من جانب زيادتها وتجرّدها، أو من حيث إعراب أحد أنواعه؛ وهو المضارع. وقد أخرّت صيـــغ المزيد ومعانيـــها عن مبحث الفعل بثلاثة دروس هي "المبتدأ والخبر"، "المفرد والمثنى والجمع"، و"النكرة وأنواع المعرفة "رغم أنّ هذه الدروس تنتمي إلى مستويين مختلفين من مستويات اللغة، للعودة بعدها مباشرة إلى درس "النواسخ: كان وأخواتها"، و"إنّ وأخواتها" التي هي بمثابة الفروع لدرس "المبتدأ والخبر" الذي هو الأصل، لهذا كان من المستحسن أن يقدّما مباشرة بعده حتى تسهل عملية المراجعة للدرس السابق مع بيان العوامل المختلفة التي تدخل عليه وتؤثر على هذه البنية. و جاء درس "المصدر الثلاثي وغير الثلاثي"، ليبرمج مباشرة بعد درس "الاسم المجرور" مع العلم أنّ هذا الدرس من المفروض أن يبرمج مباشرة بعد درس النكرة وأنواع المعرفة، أي في مستوى اللفظة الاسمية والزوائد الدّاخلة عليها. وبعد هذا برمج درس "جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم"، مع العلم أنّ هذا الدرس يمكن برمجته مباشرة بعد دروس "الفعل" لتتمّ المقابلة بين عناصره. وفي الأخير برمجت مجموعة من الدروس المتعلقة بالمخصصات وهي "المفعول المطلق، المفعول فيه، المفعول لأجله، الحال، التمييز"، ثمّ مجموعة

أخرى من الدروس الخاصة بالتوابع وهي: النعت- البدل- العطف- التوكيد"، مع العلم أنّ درس النعت كان من المستحسن برمجته مع الدروس المتعلقة بالاسم لأنه ينتمي إلى مستوى اللفظة الاسمية.

إنّ هذا الترتيب يمدّ المتعلّم بعناصر أو أوضاع نحوية أكثر من إمداده بنظام أو بنية، فلا قيمة لوحدات لغوية الواحدة منها مأخوذة بمعزل عن المجموع، بل إنها تتحقّق بالتقابل فيما بينها وبتداخلها لتشكل في مجموعها وحدة متكاملة ومنسجمة فكما يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح :"إنّ الكلم – الثابتة منها والعدمية – لا تنتظم على مثل ذلك الانتظام البسيط الذي يتصوّره بعض اللسانيين الغربيين وأكثر النّحاة المتأخرين، فإنّ الوحدات في هذا المستوى ليست هي الكلم مجرّدة من لوازمها، بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن به لزوما من أدوات مخصصة له ثابتة وغير ثابتة "[2].

إنّ واضعي برنامج قواعد اللغة العربية قد أهملوا تلك النظرة العلمية الحديثة (البنوية) للغة ولم يتّخذوا من النّظام البنوي التفريعي أساسا للترتيب؛ فإذا كان البرنامج قد تضمّن موضوع "الجملة" إلاّ أنّ الطابع التصنيفي البحت قد طغى عليها. ففي الدّرس الأول تمّ عرض "الجملة وأنواعها" بتقسيمها إلى أنواع "جملة إخبارية، جملة الأمر، جملة استفهامية، وجملة تعجبية" وفي الدرس الثالث برمج درس "عناصر الجملة الفعلية" بذكر مكوّنات الجملة الفعلية، فالفعل كلمة تدلّ على حدث، والفاعل اسم لمن قام بالحدث أو اتصف بصفة، والمفعول به اسم يدلّ على الشخص أو الشيء الذي وقع عليه الفعل.

ونفس الأمر حدث عند التعرّض لموضوع "المبتدأ والخبر" فالمبتدأ اسم مرفوع في أول الجملة. والخبر اسم مرفوع يتم معنى المبتدأ و يكوّن معه جملة اسمية. وإذا قارنا هذه الأقوال مع ما جاء به سيبويه لاحظنا الفرق الشاسع في التصوّر؛ فسيبويه في القول الذي سنورده له، قام بعقد علاقات بنوية تضبط موقع كلّ عنصر بالرّبط والمقابلة فيما بين النوعين أو الهيئتين البنويتين: الواحدة وهي الأصلية – حيث الفعل في موقع مقدّم على الاسم، والأخرى وهي الفرعية حيث الفعل في موقع مؤخر عن الاسم. وهذا دون تناول الوحدات اللغوية منفردة، وتحديد جنسها ونوعها، ويتضح هذا من خلال القول التالي: "هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنيا على الفعل قدّم أو أخّر، وما يكون فيه الفعل مبنيا على الاسم. فإذا بني الاسم عليه قلت: ضربت زيدا، وهو الحدّ، لأنك تريد أن تعمله وتحمل عليه الاسم، كما كان الحدّ، ضرب زيد عمرا، حيث كان زيد أول ما تشغل به الفعل. وكذلك إذا كان يعمل فيه... فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت:

---

[2] ينظر Abderrahmane Hadj salah, Linguistique arabe et linguistique générale: Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya, Sorbonne, Paris, 1979, T2, p. 195

زيد ضربته، فلزمته الهاء وإنّما تريد بقولك مبني عليه الفعل أنه في موضع منطلق إذا قلت: عبد الله منطلق، فهو في موضع الذي بني على الأول وارتفع به، فإنّما قلت عبد الله فنسبته له ثمّ بنيت عليه الفعل، ورفعته بالإبتداء"[3].

وما يلاحظ حول هذه الموضوعات المبرمجة أنها رتبت بطريقة عشوائية فالانتقال من مستوى إلى آخر في توزيع الدروس النحوية قد يتسبب في اضطراب الفهم لدى التلاميذ مع العلم أنّه من الضروري أن يكون هناك ترابط بين الدروس حتى لا يشعر التلميذ بأية غرابة حينما ينتقل من درس إلى آخر، ولا يتمّ هذا "إلاّ إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة ولما يليه لما فيه من التمهيد له"[4]. فالمنطلق الأساس في تعليم القواعد، والذي من المفروض على واضعي البرامج التفطّن له، هو تحديد النظرة إلى الوحدات اللغوية على أساس انتمائها إلى بنى متداخل بعضها ببعض على شكل أصول وفروع، ضمن كلّ متكامل "فالمراد أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا مفرقة ومختلفة"[5].

ب- ضخامة المادة المبرمجة في كتاب القواعد

إنّ دروس البرنامج المسطّرة للسنة السابعة أساسي تحتوي على مجموعة من العناصر والمعلومات اللغوية التي نراها ضرورية وأساسية لمثل تلاميذ هذه المرحلة التعليمية؛ فتقديمها ومعرفتها على الوجه الحسن واللاّئق بها يعدّ نافعا جدّا في التحصيل اللغوي ممّا يحتاجه التلميذ، إلاّ أنّ الملاحظة التي سجّلناها هي أنّ المادة المتضمنة في الكتاب ضخمة، فهي تتضمن دروساً حول اللفظة الاسمية والفعلية ودروساً حول التراكيب الاسمية والفعلية ودروساً حول المخصصات والصيغ الصرفية، بمعنى دروس تخصّ جميع مستويات اللغة، (مستوى الكلمة، ومستوى اللفظة، ومستوى التراكيب). وقد أحصينا أربعة وعشرين درسا، ويفترض أن يلمّ تلميذ السنة السابعة في آخر السنة بكلّ محتويات هذه الدّروس؛ رغم أنّ الأصول الحديثة التي يقوم عليها التعليم تنصّ على ضرورة انتقاء واختيار المادة المراد تلقينها "فلا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدّا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلاّ أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي قد يمنعه من

---

[3] سيبويه، الكتاب، ط2؛ لبنان: المؤسسة الأعلى للطباعة، 1967، ج1، ص 80، 81.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، اللسانيات، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، ع 4، 1973- 1974، ص 63.

[5] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مصر: دار المعارف، 1975، ص 50.

مواصلة دراسته للغة"[6]. وفي هذا لا يسعنا إلاّ القول بضرورة الاعتدال في تقديم الموضوعات النحوية مع مراعاة العمر الذهني والقدرات العقلية للتلاميذ في مثل هذا السنّ.

2.3. النصوص المعتمد عليها لاستنباط القواعد النحوية

إنّ القدرة على فهم النّص تتوقف على بساطة الموضوع وسهولة ألفاظه وجمله ومعانيه، ولكن بعد قراءتنا للنصوص المبرمجة في كتاب القواعد خرجنا بالملاحظات التالية:

– معظم النصوص المدرجة صعبة الأسلوب فهي نصوص لأدباء مشهورين نذكر منهم: توفيق الحكيم وطه حسين وجرجي زيدان ومولود فرعون وعلي الجازم ونجيب محفوظ والمنفلوطي وبن هدّوقة وميخائيل نعيمة. فهناك نصوص عديدة من الأدب القديم: نذكر منها: "من مدن الأندلس"، "قرطبة في التاريخ"، "متى استعبدتم الناس"، وهناك نصوص أدبية أخرى حديثة مثل "استدعاء مفاجئ"، "الغريقة"، "معنى الاستقلال"، "حلم تحقق".

– لا تبرز الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة في النّص بعلامات معينة بإمكانها أن تلفت انتباه التلاميذ كالكتابة البارزة أو الكتابة الملوّنة ذات الألوان الجذّابة، أو التأطير الذي يساعد على توضيح المفاهيم النّحوية والصّرفية وتبسيطها في أذهان التلاميذ.

– خلوّ هذه النّصوص من الصور المعبّرة أو الكاريكاتورية التي تلفت انتباه التلاميذ إلى الغرض الموجود داخل النّص، وتقلّل من جفاف المادة النحوية.

– أغلب النصوص مواضيعها لا تنسجم مع مستوى التلاميذ وميولهم وبيئتهم، ونعرض كمثال النص التالي:

وخلا مجلس الخليفة يوما إلاّ من عروسه، ونالت النشوة منه، فتوسّد ركبتها ونام آمنا. فاستغرق في نومته وتلطّفت العروس فأبعدت رأسه عن ركبتها في حذر وأسندته إلى وسادة، وقامت، فاتّخذت مجلسا على مقربة. وكان المعتضد يحذر الوحدة خوف الغيلة. فلمّا استيقظ بعد هنيهات لم يجدها، ففزع واضطرب وناداها غاضبا. فأجابته فقال عاتبا:"ماذا صنعت يا أميّة؟ أحللتك منّي هذا المحلّ، وأسلمت إليك نفسي، فتركتيني وحيدا وأنا في النّوم، لا أدري ما يفعل بي." قالت: "سلمت سلمت ودمت يا مولاي. والله ما جهلت قدر ما أنعمت به علي، ولكن فيما أدبني به والدي خُمَارَوَيْه: ألا أجلس مع النّيام ولا أنام مع الجلوس، وأمير المؤمنين بعيني وعَيْنِ الله وأكبر المعتضد جوابها فهتف معجبا: "لله يا بنية ولله ما أدّبك أبوك". (العريان)[7].

---

[6] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 45.

[7] كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، التمرين رقم3، ص 20.

فموضوع هذا النّص مثلا بعيد عن اهتمامات التلاميذ في هذا الزمان، ومفاهيمه تفوق مفاهيم التلميذ في هذا السنّ، زيادة على أنه مليء بالكلمات الصّعبة والمعقدة (النشوة، الغيلة، أحللتك) يصعب على التلاميذ فهمها، وفهم السياق الذي جاءت فيه. فعلى العكس يؤكّد الأخصائيون بأنه ينبغي أن تكون الظروف التي يقع فيها تعلم اللغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطفل[8]. والسؤال الذي يطرح هنا هو لماذا لجأ واضعو الكتاب إلى مثل هذا النص الذي لم يقصد من ورائه تعليمه لذاته وإنما هو وسيلة لاستخراج قاعدة نحوية فقط؟ ألا توجد نصوص أبسط من هذا وأقرب إلى المحيط الاجتماعي للتلاميذ؟ لأنه في الحالة المعاكسة سيجد التلميذ نفسه أمام مشكلة استيعاب المفاهيم التي تخص المادة المدروسة، وفهم المفردات الجديدة (غير المستعملة يوميا) والأساليب الأدبية المختلفة، فلا يخرج بنتيجة من هذه النصوص سوى كرهه لهذه المادة والنفور منها.

– بعض النصوص صعبة الفهم، تفوق في غالب الأحيان مستوى تلاميذ هذه المرحلة، ممّا جعلها هدفا في حدّ ذاتها وليست وسيلة لتثبيت وإثراء لغة التلميذ "ومن المؤكّد أنّ عشرات النصوص والشواهد الصغيرة الواردة في كتاب القواعد لم تستوقف التلاميذ لا من بعيد ولا من قريب"[9]. فكيف يستطيع التلميذ فهم دروس مرتكزة على نصوص صعبة يتعثر عند كلّ كلمة لصعوبتها وكلّ فكرة لغموضها؟

– أغلب النصوص ذات طابع أدبي وتراثي تفوق إمكانات التلاميذ اللّغوية والذّهنية، فالكاتب يتصرف في لغته لغايات تعبيرية أوجمالية، ويتناول مواضيع بعيدة عمّا يدور في محيط التلاميذ، فلم نعثر على نصّ سجّل من حياتهم اليومية وواقعهم المعيش. فكان بالإمكان اختيار نصوص من لغة التخاطب اليومي لاستغلالها في تعليم القواعد لأنّها لا تجهد التلاميذ في فهمها. أي "أن يراعى في الاستعمال الفعلي للّغة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ولا يقتصر على أحوال معيّنة تخصّ الخطاب الأدبي وحده وهذا يقتضي أن يكون تعادل بين عدد النّصوص الأدبية وما يرجع إلى الحياة اليومية"[10].

– الاعتماد الكبير على نصوص بعض الكتاب دون آخرين، كمؤلفات الكاتب طه حسين التي حظيت بعناية كبيرة. فهل الظواهر اللغوية المراد تدريسها لا توجد إلا في مؤلفاته؟

[8] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 63.

[9] سيدي محمد أبو عياد وآخرون، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث"، المجلة العربية للتربية، الجزائر، 1996، العدد5، ص5.

[10] عبد الرحمن الحاج صالح، "تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة"، دفاتر المجلس، جامعة الجزائر: المجلس الأعلى للتربية، ع3، ص6.

– بعض النصوص لم يذكر مؤلّفوها، فهي نصوص اقتطعت من مؤلفات لكُتّاب مجهولين مثل النّص المبرمج في درس "الاسم المجرور" والذي يحمل عنوان "استدعاء مفاجئ"، والنّص المبرمج في درس إنّ وأخواتها والذي يحمل عنوان "المحامية النشيطة".

– وجود تبايــن بين النصوص المقررة في كتاب القراءة، والنصوص الموجودة في كتاب قواعد اللغة العربية، فنشعر وكأنّنا أمام مادّتين منفصلتين مختلفتين، رغم أنّ برنامج اللّغة العربية قائم على أساس نظام "الوحدة التعليمية "[11] التي من المفروض أن تكون مكتملة النشاطات والمواضيع (قواعد اللغة، القراءة والتعبيــر الكتابي،...) وفي علاقة وطيدة فيما بينها ويخدم بعضها بعضا. فنجاح العملية التربوية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة، مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية.

وفي الأخير نقول إنّنا لا نقصد بملاحظاتنا هذه أنّ الطريقة التي تتّخذ النصوص وسيلة لتعليم قواعد اللغة طريقة غير صالحة، ولكن الذي نرغب فيه هو أن تبقى لغة هذه النصوص معروفة وحية تخدم انشغالات التلاميذ وتعبّر عن حياتهم وخبراتهم. فاستعمال لغة التخاطب اليومي يكون أسهل وأبسط لأنها لا تجهد التلميذ في فهمها ولا المعلّم في شرحها[12]. وهذا من مخلفات النظرية النحوية التي يرتكز عليها تعليم قواعد اللغة العربية في مدارسنا لأنّ المعيار الذي تعتمده هو لغة النّصوص الأدبية والشّواهد الشعرية، وهي لغة صعبة الفهم على التلاميذ وبعيدة عن لغة العصر التي يتعامل بها التلاميذ في الشارع وفي البيت.

3.3. التمارين المبرمجة في كتاب القواعد

يمكن حصر ما أمكننا ملاحظته في شأن التمارين المبرمجة في الكتاب فيما يلي:

أ. من حيث العدد

نلاحظ انعدام البرمجة والتنظيم في توزيع التمارين، فهناك دروس حظيت بعدد كبير من التمارين قد يصل إلى أربعة عشر تمرينا مثل درس المبتدأ والخبر، ودروس أخرى برمج لها عدد قليل لا يتعدى السبع تمرينات، وهذا مثل درس أزمنة الفعل، مع أنّ اللغة "لا يتمّ إكسابها إلاّ

---

[11] وهو ما يقابل في الفرنسية لفظ " Unité didactique " التي عرّفها (Galisson Robert) كما يلي: "الوحدة التعليمية": سلسلة متتالية من المراحل أو الفترات المترابطة فيما بينها وفق فرضية حول الظروف العادية للتعلم"، ينظر:
Robert Galisson, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues Paris: Clé internationale, p 57.

[12] ينظر: البحث الذي قدّمناه (النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية – التركيب الاسمـي نموذجا–)، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية، إشراف: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، الدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: ديسمبر 2002.

عن طريق ممارستها المكثّفة" [13] كما تقرّ به الآراء الحديثة في تعليم اللغات. وهذا عرض مفصّل لعدد هذه التمارين حسب كل درس:

عنوان الدرس	عدد التمارين	عنوان الدرس	عدد التمارين
1- الجملة وأنواعها	8	14- صيغ المزيد ومعانيها	10
2- صياغة الكلمة العربية	11	15- النواسخ: كان وأخواتها	9
3- عناصر الجملة الفعلية	11	16- النواسخ: إن وأخواتها	11
4- أزمنة الفعل: صياغة المضارع والأمر	7	17- المصدر الثلاثي وغير الثلاثي	10
5- الفعل المبني للمجهول: نائب الفاعل	10	18- الاسم المجرور	12
6- المجرد والمزيد	11	19- جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم	12
7- الفعل الصحيح والفعل المعتل	12	20- المفعول المطلق	12
8- الفعل المضارع المرفوع	12	21- المفعول فيه	14
9-الفعل المضارع المنصوب	11	22- المفعول لأجله	9
10- الفعل المضارع المجزوم	9	23- الحال	11
11- المبتدأ والخبر	14	24- التمييز	11
12- المفرد والمثنى والجمع	8	25- التوابع: النعت- البدل- العطف- التوكيد	14
13- النكرة وأنواع المعرفة	10		

ب. من حيث المحتوى

لقد تنوّعت القوالب التي عرضت فيها التمارين؛ فهناك الأمثلة المختارة وهي أمثلة مقتطفة مأخوذة من كتاب مصريين يتكرّر بعضهم عدّة مرّات وهم: طه حسين والعقاد والمنفلوطي وتوفيق الحكيم ومحمود تيمور، وقد احتلت النصوص مكانة هامّة في الاعتماد عليها في التمارين وهي غالبا نصوص لأدباء مشهورين.

وظهر في مواقع أخرى بصفة متفاوتة الاعتماد على الكلمات، الأبيات الشعرية مع العلم أنّ الشعر كثيرا ما يصعب على التلاميذ فهمه، فكيف يكون الأمر إذا قدّم لهم تمرين يعتمد على فهم هذا البيت الشعري؟ إلى جانب الاعتماد على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

وتبقى لغة التمارين في مستوى لغة النصوص المعتمد عليها لاستخراج القواعد وهي اللغة الأدبية البعيدة كلّ البعد عن اهتمامات التلاميذ؛ ومعنى هذا أنّ التمارين تتطلّب من التلميذ وقفة طويلة لا طائل من ورائها لأنه سيجد نفسه أمام صعوبة الأسلوب الأدبي الذي يحاول فهمه،

[13] Besse Henri et al. Grammaire et didactique des langues, LAL, HATIER, Paris, 1984, p. 81.

والتقرّب من غرض الكاتب في النّص، رغم أنّ المختصين في التدريس يعطون أولوية لتعليم لغة التبليغ العفوي[14].

ج. من حيث النوع

تتوزع التمارين المقررة في الكتاب على الأصناف التالية:

1- تمارين ملء الفراغ: في هذا النوع يطالب التلاميذ بإكمال ما ينقص في جملة تتخللها فراغات تقدّم لهم بعنصر أو عنصرين أو إتمامها بجملة.

مثال: "أتمم الجمل التالية بوضع "مازال" أو "لازال" أو "ما دام" في المكان المناسب:

- ....في الدنيا القويّ والضعيف، فلا عدل. (العقاد)
- ثم أخذ الناس ينصرفون. وكان الممثّل............ واقفا في الطريق. (المنفلوطي)
- ....حكم الناس قد أدانني، فلأجعل من نفسي قاضيا على تصرّفاتي. (المنفلوطي)
- ......الأمر بيننا نحن الثلاثة، فمن السّهل أن نحمل الناس على تصديقه. (ت. الحكيم)
- "ألا .... باقيا هنا حتى الآن؟ فـــ...... يكرع من الماء حتى أتى عليه. (ت. الحكيم)"[15].

2- تمارين الجواب على أسئلة حول الظاهرة النحوية أوالصرفية المقصودة: في هذا النوع من التمارين تطرح أسئلة تدور حول الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة.

مثال: هل هناك حرف علّة يقبل الحركة؟ ما هو هذا الحرف؟ ما هي هذه الحركة؟[16].

3- تمارين التعيين أو الاستخراج: وهي عبارة عن تمارين يطالب فيها التلميذ أن يعيّن أو يبيّن نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي) المقصود بطريقة كتابية. ونمثل لهذا النوع من التمارين بما يلي:

عيّن فيما يلي النكرات والمعارف وضع كلّ نوع في جدول خاص:

كان الأديب العربي المشهور بالجاحظ قبيح الوجه بسبب جحوظ عينيه. فقرع قوم عليه الباب فخرج صبيّ، فسألوه ما يصنع؟ فقال: "هو ذا يكذب على الله." فقيل: "كيف ذلك؟" قال: "نظر في المرآة فقال "الحمد للّه الذي خلقني، فأحسن صورتي." (كمال الدين الحلبي)[17].

4- تمارين التحويل أو التصريف: في هذا النوع من التمارين يطلب من التلميذ أن يحوّل أو يغيّر بطريقة كتابية هيئة العناصر من الشكل البسيط إلى الشكل المعقّد أو العكس.

---

[14] ينظر: البحث الذي قدّمناه (النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية- التركيب الاسمي نموذجا -).

[15] كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، التمرين رقم5، ص 105.

[16] المرجع نفسه، التمرين رقم1 ، ص 27.

[17] المرجع نفسه، التمرين رقم1، ص 85.

مثال: "في النّص التالي كلمات معرفة ب "الـ". حول بعضها إلى كلمات معرفة بضمير متصل لتسترجع نصّ الكاتب:

واستغنيت عن السيارة وانطلقت أطوف في الشوارع، وأقفز إلى عربات الترام وسيارات الأوتوبيس. فأحسست أنّ الدّم يعود حارا إلى العروق وأنّ القدمين فرحتا بلمس الأرض من جديد وأنّ الفكر قد عاد إلى الانطلاق والنّشاط مع السير الحرّ بالأقدام في كلّ مكان. (توفيق الحكيم)"[18].

5- **تمارين الإعراب:** يطلب فيه من التلميذ بيان الحالة الإعرابية لمجموعة من العناصر شفاهيا.

مثال: "أعرب الآيات التالية:

وأن تصوموا خير لكم – لن تنالوا البرّ حتّى تنفقوا ممّا تحبّون- كي لا يكون على الله حجّة بعد الرّسل"[19].

6- **تمارين تركيب جمل:** في هذا الصنف من التمارين يطلب من التلميذ إنشاء جمل على قاعدة معينة درسوها، وقد يقدّم لهم نموذج ويطلب منهم الاقتداء به.

مثال: "ركّب جملتين على منوال الجملة الأولى وجملتين على منوال الجملة الثانية مستعملا العبارات التالية مفاعيل لأجله:

إشفاقا عليه – مساعدة لك – احتراما لأهلك – حُبّا فيك – جزاءً لك"[20].

7- **تمارين الضّبط بالشكل:** وفيه تعرض على التلميذ فقرة غير مضبوطة بالشكل، ويطلب منه أن يضبطها ضبطا سليما بمراعاة القواعد النحوية

مثال: "أشكل الجمل التالية شكلا تاما بما في ذلك همزة "إنّ":

انّ صحبة الأخيار تورث الخير كما انّ صحبة الأشرار تحدث كلّ شرّ. (ابن المقفع)

وجاءت الأنباء بان إسحاق قد اجتمع له جيش كبير. (العريان)

قال: "انّي أعلم انك تحبّ هذه الفتاة". (المنفلوطي) – قال لي : "ابراهيم بن سليمان بن عبد الملك قتل أبي وقد بلغني انه في الحيرة وأنا أطلبه لعلي أجده" (بحر الآداب)- ثم انّ الخبّ اخذ المغفل، فانطلق به إلى القاضي. فاقتصّ عليه قصّته وزعم انّ المغفّل هو الذي اخذ الدنانير. (ابن المقفع)- ان الذل أبشع وجها من الكبرياء وامر مذاقا من الفقر. (م. نعيمة)"[21].

---

[18] كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، التمرين رقم 7، ص 87.

[19] المرجع نفسه، التمرين رقم10، ص 62.

[20] المرجع نفسه، التمرين رقم 8، ص 166.

[21] المرجع نفسه، التمرين رقم 5، ص 113.

8- **تمارين شرح النصّ:** تتمثل في تقديم نصّ تتبعه مناقشة أدبية ثمّ السؤال عن الظّاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة.

مثال: "تدريب على تحضير شرح نصّ:

المستنصر ملك الإسبان: ودخل الملك أردون وحده راكبا. ثمّ تقدّم يمشي وأصحابه يتبعونه إلى أن قطع السطح وانتهى إلى باب البهو. فلمّا قابل سرير الخليفة خر ساجدا سويعة، ثم استوى قائما، ثم نهض خطوات إلى أن قدم بين يدي الخليفة وأهوى إلى يده. فناوله إيّاها وكرّ راكعا مقهقرا على عقبة إلى وساد ديباج جعل له هناك. فجلس عليه والبهر قد علاه. ونهض من حوله، فدنوا متمثلين وناولهم الخليفة يده، فقبلوها وانصرفوا مقهقرين. (**المقري**).

أ – اشكل النّص شكلا تاما.

ب- اذكر كل حال وردت في النّص (الحال المفرد والحال جملة).

ت- لماذا استعمل الكاتب الحال بكثرة ؟ ماذا تستنتج؟ "[22]

9- **تمارين التلخيص أو تحرير فقرة**

يطلب من التلميذ فيها كتابة فقرة أو تلخيص نصّ من النصوص المعتمدة في الدّرس توظّف فيها عناصر الدّرس الجديد.

مثال:

" أ- لخّص نصّ "كامل الكيلاني" – امتحان – وحاول استعمال عبارات الكاتب بحيث لا تحافظ إلاّ على أهمّها.

ب- ما هي الفكرة العامة للنّص "في الجملة البسيطة"؟

ت- استخرج من هذه الفكرة حكمة."[23]

ملاحظات:

من بين الملاحظات التي يمكن أن نسجلها على التمارين الموضوعة:

– أنها تمارين تقليدية من النوع التحليلي التركيبي* الذي يهدف إلى تقييم مدى فهم التلميذ للمعلومات المقدمة في القاعدة النحوية نظريا وليس عمليا؛ فوسائل الترسيـــخ التحليلية التركيبية مفيدة جدّا "بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة، وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة"[24].

---

[22] كتاب قواعد اللغة العربية، التمرين رقم 11، ص 174.

[23] المرجع نفسه، التمرين رقم 11، ص 22.

* تتميّز بالطابع التحليلي المتمثل في (عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، أعرب، أشكل...)، والطّابع التركيبي المتمثّل في (أكمل، املأ الفراغ، أربط، أدخل، كوّن،...الخ). ونشير إلى أنّ التحليل والتركيب عمليتان ذهنيتان معقّدتان وعليه فإنّ هذين النوعين من التمارين يأتيان قبل أوانهما أي قبل التصرّف العفوي في بنى اللغة.

[24] عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص 74.

وإهمال الأنواع الأخرى من التمارين (التمارين التحويلية والتمارين التبليغية) فتمارين التحويل تعتمد على التصرّف في مختلف البنى اللغوية عن طريق الزيادة والحذف "فالمتعلم قد يتوصّل إلى إحكام التصرّف في مختلف البنى إذا أحسّ ضمنيا بأنّ بنى اللغة هي أصول وفروع وأنّ التصرّف فيها إنّما يحكمه من اعتنى بالتمرّس في تفريع الفروع من الأصول وذلك على شكل أنماط معينة ترسخ في جهازه العصبي، ومنها ذاكرته، بفضل هذا التمرّس الخاص كلّما اكتشف بكثرة التمارين التفريعية"[25]. وهذا الترسيخ يشكّل أهمّ الأعمال الاكتسابية فلا تحصل الملكة اللغوية إلاّ بعد الممارسة في مواقف حيوية متنوعة وبصورة طبيعية[26]. إذ كان من المفروض أن يكثر مبرمجو التمارين من تمارين التحويل نظرا لأهمية هذا النوع في التدريب على إحداث التغييرات اللازمة داخل البنية، وتأتي التمارين التحليلية التركيبية في مرحلة لاحقة أي بعد أن يكتسب التلميذ الآليات الأساسية للغة.

– أنها تمارين تقييمية وضعت لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية، تكسب المتعلّم معلومات نظرية حول اللغة، ولا تكسبهم القدرة على توظيفها.

– أن هذه التمارين وضعت لتطبّق بطريقة فردية وبالمقابل هناك إهمال تام للتمارين الجماعية على الرّغم من أهميتها.

– تقديم صعوبات عديدة في التمرين الواحد ممّا يناقض المبادئ الحديثة في تعليم اللغات التي تقوم على التدرّج في تقديم المادة اللغوية وقد وضّح هذه المسألة الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في قوله: "لا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة"[27].

4.3. القاعدة النحوية

بعد اطلاعنا على كتاب القواعد للسنة السابعة، خرجنا بالملاحظات التالية حول القاعدة النحوية كما عرضت فيه:

– القاعدة مصاغة في عبارات وجيزة وفي نص غامض ومبهم يصعب على التلاميذ فهمها.

– كلّ التعريفات غير مدعّمة بأمثلة نموذجية مقتطفة من واقع التلميذ والتي من شأنها أن تساعده على فهم الظاهرة النحوية المقصودة.

---

25 عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص66.

26 انظر محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ط1؛ دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1988، ص 22.

27 عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 68.

مثال:

يصير المفرد المذكّر جمعا مذكرا سالما بزيادة في آخره ويكون مرفوعا بالواو والنون ومنصوبا ومجرورا بالياء والنون. يصير المفرد المؤنث جمع مؤنث سالما بزيادة في آخره، ويرفع بالضّمة الظّاهرة، ويجرّ بالكسرة الظاهرة، وينصب بالكسرة النائبة عن الفتحة.[28]

– عدم الاستعانة بالأشكال والرموز، أو الرسوم البيانية [29] رغم أنّها من أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري، وقد وضّح الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح هذا في قوله" وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النّحو النّظري هي التي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز (وعددها قليل جدّا) ويتفادى بذلك النّص المسهب الذي يصعب حفظه [30] ".

– تقديم هذه القواعد على شكل التحديد بالجنس والفصل وغياب مفهوم البنية فيها.

– الاعتماد في التعريفات على المعنى والموقع فقط للتمييز بين العناصر اللغوية، والحدّ بالمعنى هو حدّ وصفي غير إجرائي، وهذا من مميزات النظرية النحوية المعتمدة وهي نظرية النّحاة المتأخّرين الذين لم يفصلوا في حدّ اللّغة بين ما يرجع إلى اللّفظ وما يرجع إلى المعنى، فكانت تحديداتهم كلّها راجعة إلى المعنى ولا تهتم بالجانب الصّوري والبنوي للكلام، وهذه التحديدات المعنوية لا ترشد إلى الكشف عن البنى اللغوية التي تساعد التلاميذ أثناء التدريبات.

والمثال التالي يبين بجلاء الطريقة التي تعرض بها القاعدة في الكتاب.

"– الاسم نوعان: نكرة: وهي كل اسم يدلّ على شيء أو شخص غير معين.

– معرفة: وهي كلّ اسم يدلّ على شيء معين أو شخص معين.

والمعرفة أنواع سبعة: الضمير– العلم – اسم الإشارة – اسم الموصول – المعرف بأل – المضاف إلى المعرفة – المنادى."[31]

وهذا هو الحدّ بالمعنى الذي يركّز على الجانب الوظيفي للجملة وهو الإعلام والمخاطبة، أمّا الحدّ باللفظ الذي ميّز النّحو العربي الأصيل فهو حدّ صوري إجرائي يخصّ اللفظ في ذاته.

---

28 كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، ص138.

29 من وسائل التبسيط الاعتماد على الصياغة الرياضية كعلامات الجمع (+) والأقواس () [ ]، والأسهم،(←)، وكلّ ما يساعد على إبراز العلاقات البنوية التي تربط بين العناصر اللغوية.

30 عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 72.

31 كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، ص 85.

الاقتراحات

في الأخير خلصنا من هذه الدّراسة ببعض المقترحات المستمدة في أغلبها ممّا توصلت إليه البحوث في النظريات اللسانية الحديثة في تعليميات اللغات، وما جاءت به النّظرية الخليلية الحديثة من مبادئ ومفاهيم يمكن استغلالها في ميدان التعليم:

1- التزام المنهجية في تقديم المباحث النّحوية وفق المعايير اللسانية الحديثة، بحيث تنتقى القواعد التي ينبغي أن تقدّم، والتدرّج في تقديمها كالاعتماد على مبدأي الأصل والفرع؛ ممّا ينعكس إيجابا على تحصيل المتعلّم للعناصر اللغوية.

2- إعادة النّظر في التدريبات النحوية التي تعتبر من أهمّ عوامل ترسيخ المكتسبات التعليمية، فالتطبيق والتدريب يكسبان التلميذ القدرة العملية الإجرائية.

3- إعادة النّظر في التمارين التقليدية، والإكثار من التمارين التحويلية التي لها أهمية كبيرة في التصرّف في البنية بالزيادة والحذف والتي تسمح بالانتقال من الأصل إلى الفرع، كأن تقدّم جملة الانطلاق ليسير عليها التلميذ اعتمادا على مفهومي الأصل والفرع، كما نقترح إضافة بعض التمارين الحديثة.

4- إدماج التمارين التبليغية التواصلية[32] لتعليم الظواهر النحوية ومن أنواعها: الحديث من خلال الصور، تمارين السؤال والجواب، تمارين تمثيل الأدوار إلخ وهذا النوع من التمارين يهدف إلى استعمال اللغة بطريقة عفوية.

5- ملاءمة نصوص الكتاب المدرسي من حيث لغتها ومضمونها لواقع التلميذ المعيشي كاختيار نصوص تتحدث عن الرياضة والمسرح والسينما ووسائل الإعلام والتكنولوجيا والمحيط الاجتماعي والمدرسة.

6- إثراء النصوص والأمثلة المستخدمة في كتاب القواعد بالصور والوسائل المعينة جذبا لأنظار التلاميذ إلى تقبّل المادة واكتسابها.

7- تقديم القواعد على شكل أنماط ومثل باستعمال الرموز والرسوم البيانية والجداول لأنها ترسخ في الذهن أكثر من اللفظ، لا كقوانين محررة تلقن للتلاميذ.

8- تمديد حصة الأعمال التطبيقية لأنها تعتبر من أهمّ عوامل الترسيخ، التي تساعد على اكتساب المعلومات المقدّمة.

32 تشمل التمارين التبليغية كلّ التدريبات التي تهدف إلى تنمية الملكات الأساسية المتمثلة في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

أبو عياد سيدي محمد وآخرون، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث"، المجلة العربية للتربية، الجزائر، 1996، العدد5.

إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مصر: دار المعارف، 1975.

أبو عياد سيدي محمد وآخرون، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث"، المجلة العربية للتربية، الجزائر، 1996، العدد5.

الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، اللسانيات، جامعة الجزائر: معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 4، 1973- 1974.

________، "تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة"، دفاتر المجلس، جامعة الجزائر: المجلس الأعلى للتربية، العدد3.

السيد، محمود أحمد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ط1؛ دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1988.

جماعة من الأساتذة، كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة، ط1؛ الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1995-1996.

سيبويه، الكتاب، ط2؛ لبنان: المؤسسة الأعلى للطباعة،1967، الجزء الأول.

باللغة الأجنبية

Besse, Henri et al., Grammaire et didactique des langues, LAL, HATIER, Paris, 1984.

Galisson, Robert, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues, Paris: Clé internationale.

Hadj salah, Abderrahmane, Linguistique arabe et linguistique générale: Essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya, Sorbonne, Paris, 1979, T2.